

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ASPIRAÇÕES E AUTO-EFICÁCIA ACADÉMICA
INFLUÊNCIA DAS EXPECTATIVAS DE PAIS E PROFESSORES
E DA COESÃO ENTRE PARES**

Inês Alverca Ferreira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ASPIRAÇÕES E AUTO-EFICÁCIA ACADÉMICA
INFLUÊNCIA DAS EXPECTATIVAS DE PAIS E PROFESSORES
E DA COESÃO ENTRE PARES**

Inês Alverca Ferreira

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

2015

Agradecimentos

À professora Maria Odília Teixeira por toda a orientação e apoio, por ter acreditado no meu trabalho e ter estado presente em todas as etapas desta jornada.

Aos meus pais, pela crença que têm e que enraizaram na minha educação de que é através da escolarização que é possível chegar mais longe e que me guiou até aqui.

Ao meu irmão por ter desde sempre sido um modelo de empenho e dedicação.

Ao Mauro, por tudo... Por tornar os meus dias mais felizes, por me fazer olhar para o futuro, por me motivar a cada dia. O nosso projeto de vida iluminou o caminho para que fosse possível chegar até aqui.

À Mila, ao Zé e à Sílvia, pelo carinho e apoio que me proporcionaram, por me acolherem e me fazerem sentir em casa.

À minha afilhada, Liliana, pela admiração que vê em mim, pelo afecto. É também por ela que desejo fazer mais e melhor.

À Raquel e à Joana, pela amizade ao longo de todos estes anos, por serem um exemplo de generosidade, ambição, coragem e curiosidade pelo conhecimento e pelo mundo.

A todos os professores que ao longo do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e da Orientação contribuíram com o seu conhecimento e dedicação.

A todos aqueles que em algum momento estiveram presentes e contribuíram para que todo o trabalho ao longo destes anos tivesse significado, o meu profundo obrigada.

Resumo

Com fundamentação nos pressupostos sociocognitivos, esta investigação teve como objetivo analisar a influência das expectativas dos pais e dos professores, assim como da coesão entre colegas na turma nas crenças de auto-eficácia académica dos alunos e das aspirações. A título exploratório, analisaram-se estas variáveis no rendimento académico dos estudantes, considerando a média dos resultados do 9º ano. O estudo contou com uma amostra de 103 alunos e respetivos encarregados de educação e professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Na análise dos dados salientam-se os modelos de regressão linear, em que se observou que a coesão de turma e o estabelecimento de objetivos são preditores significativos da auto-eficácia académica dos alunos, e que as expectativas parentais e o rendimento académico predizem as aspirações. Também se verificou que as expectativas de pais e professores são bons preditores do rendimento académico. Em suma, constatou-se que os três sistemas – pais, professores e pares – têm impacto em diferentes níveis do desenvolvimento de carreira dos alunos. São discutidas as implicações para a investigação e para a prática, tais como a necessidade de desenvolver intervenções que envolvam pais e professores, e que promovam o desenvolvimento de crenças de auto-eficácia académicas positivas, níveis elevados de aspirações e sucesso académico.

Palavras-chave: Auto-eficácia, aspirações, rendimento académico, expectativas, coesão, pais, professores, pares.

Abstract

Based on sociocognitive assumptions, this research aimed to examine to what extent the expectations of parents and teachers, as well as cohesion among colleagues in the classroom affect the beliefs of academic self-efficacy of students and their aspirations. As an exploratory perspective, these variables are analyzed in the academic performance of students, taking the average of the results of the 9th year. The study included a sample of 103 students and their respective parents and Portuguese and Sciences teachers. From data analysis the results of three linear regression models are emphasized, where was found that cohesion and goal setting are significant predictors of academic self-efficacy, and parental expectations and academic achievement predict the aspirations. Parent and teacher expectations predict the academic performance of students. In summary, it was found that the three systems - parents, teachers and peers - have an impact on the development of students' career, however this impact takes place at different levels. Future implications for research and practice are discussed, such as the need to develop interventions with parents and teachers that promote the development of positive academic self-efficacy beliefs, higher aspirations and academic attainment.

Keywords: Self-efficacy, aspirations, academic performance, expectations, cohesion, parents, teachers, peers.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	4
1. Abordagem Metateórica: Pós-Modernismo e Teoria da Estrutura de Carreira (STF)	4
2. Modelo Sociocognitivo da Carreira	6
2.1.Crenças de Auto-eficácia	9
2.1.1. Auto-eficácia académica	10
2.2.Fontes de auto-eficácia.....	11
2.3.Aspirações	13
2.4.Expetativas: Impacto na auto-eficácia, aspirações e rendimento académico	16
2.4.1. Expetativas dos professores	16
2.4.2. Expetativas dos pais	18
2.5.Coesão de Turma.....	20
3. Síntese e Objetivos do Estudo.....	21
Capítulo II – Metodologia.....	23
1. Questão de Investigação.....	23
2. Hipóteses	23
3. Amostra	24
4. Instrumentos	25

4.1. Questionário de dados pessoais e aspirações	25
4.2. Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (EMAP)	25
4.3. Escala de Coesão de Turma	27
4.4. Questionário de Objetivos de Carreira	28
4.6. Questionário de Expetativas: Versão para pais	28
4.7. Questionário de Expetativas: Versão para professores	29
5. Procedimentos	29
Capítulo III – Análise e Discussão de Resultados.....	31
1. Aspirações Expressas pelos Alunos	31
1.1. Distribuição dos resultados	31
1.2. Associação entre as aspirações dos alunos e as expetativas dos pais.....	31
1.3. Associação entre as aspirações dos alunos e as expetativas de professores.....	32
1.3.1. Diferenças entre grupos.....	32
1.3.2. Variável género	32
1.3.3. Variável escolaridade dos pais	33
2. Questionário de Objetivos de Carreira	33
2.1. Precisão	33
2.2. Distribuição dos resultados	33
2.3. Diferenças entre grupos.....	33

2.3.1. Variável género	33
2.3.2. Variável de escolaridade dos pais	33
3. Escala de Coesão de Turma.....	34
3.1. Precisão	34
3.2. Distribuição dos resultados	34
3.3. Diferenças entre grupos.....	34
3.3.1. Variável género	34
3.3.2. Variável escolaridade dos pais	34
4. Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (EMAP)	35
4.1. Precisão	35
4.2. Distribuição dos resultados	35
4.3. Diferenças entre grupos.....	36
4.3.1. Variável género	36
4.3.2. Variável escolaridade dos pais	37
5. Expetativas de Pais e Professores.....	37
5.1. Expectativas parentais	37
5.1.1. Distribuição dos resultados	37
5.1.2. Diferenças entre grupos.....	38
5.1.2.1. Variável género	38

5.1.2.2. Variável escolaridade dos pais	38
5.2. Expetativas dos professores.....	39
5.2.1. Distribuição dos resultados	39
5.2.2. Diferenças entre grupos.....	40
5.2.2.1. Variável género	40
5.3. Associação entre as expetativas dos professores e o rendimento académico dos alunos.....	40
5.4. Associação entre expetativas de pais e professores.....	41
6. Análise de Correlações: Escalas da EMAP, Coesão e Objetivos de Carreira	41
7. Análise de regressão: Influência das expetativas, aspirações e objetivos de carreira, coesão e rendimento na perceção de auto-eficácia académica	42
8. Análise de regressão: Influência das expetativas, coesão, auto-eficácia, objetivos de carreira e rendimento académico nas aspirações expressas.....	42
9. Análise de regressão: Influência das expetativas, aspirações expressas e objetivos de carreira, coesão, e auto-eficácia no rendimento académico	43
Conclusões.....	45
Referências	50
Anexos.....	58

Introdução

As escolas e as políticas educativas nos dias de hoje devem ter como missão o desenvolvimento integral dos jovens, indo para além da mera transferência de conhecimentos. É fundamental ter em conta diferentes aspetos inerentes ao desenvolvimento dos jovens para que seja possível educar indivíduos mais confiantes nas suas capacidades, capazes de se adaptar ao mundo que os rodeia e de investir na definição de objetivos de carreira e na projeção de um futuro significativo.

O desenvolvimento vocacional dos indivíduos é afetado por diversos fatores que vão determinar os seus interesses e escolhas futuras, assim como as suas aspirações educacionais e profissionais (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Quando os alunos possuem aspirações elevadas, o seu envolvimento com a escola é maior, têm melhor rendimento académico e a probabilidade de ingressar no ensino superior é maior (Christofides, Hoy, Milla, & Stengos, 2015). Tendo em conta a importância de fomentar a persecução de níveis educacionais mais elevados, é primordial conhecer que fatores têm impacto na formação das aspirações dos alunos.

Um mecanismo com forte influência no desenvolvimento das aspirações são as crenças de auto-eficácia. As crenças de auto-eficácia, formuladas no âmbito da teoria sociocognitiva de Bandura (1996) ocupam um papel central no desenvolvimento dos indivíduos, quer pelas implicações que têm ao nível da adaptação e mudança, como pelo efeito que têm em outros determinantes, como as aspirações. As crenças de auto-eficácia influenciam não só os níveis de aspiração como o compromisso com os objetivos estabelecidos, a qualidade do pensamento estratégico e analítico, o nível de motivação e a perseverança face a obstáculos (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001). Ou seja, os indivíduos tendem a escolher tarefas relativamente às quais se sentem competentes, e

quando essa percepção de eficácia é elevada tendem também a persistir durante mais tempo nas tarefas, mesmo perante a adversidade. Esta tendência ao longo dos anos irá proporcionar oportunidades para desenvolver competências e interesses, que gradualmente circunscrevem o leque de atividades nas quais os jovens se sentem competentes, pelas quais se interessam e em que pretendem investir futuramente (Lent et al., 1994).

Contudo, os indivíduos não se desenvolvem de modo isolado. O desenvolvimento dos jovens desenrola-se em diversos sistemas, nos quais estes estão imersos e cujas relações e interações são determinantes nos seus percursos de vida (McMahon, 2011). Nas crianças e adolescentes, a família e a escola são os dois ambientes proximais que maior expressão têm nas suas vidas, e as influências que advêm destes dois sistemas têm sido particularmente estudadas (Dotterer & Lowe, 2011; Gregory & Huang, 2013). Pais, professores e pares desempenham um papel fundamental na promoção da auto-eficácia, aspirações e rendimento dos jovens. Quando os outros possuem e comunicam (direta ou indiretamente) a crença de que podemos alcançar determinado objetivo, isso confere-nos a confiança para acreditarmos que somos efetivamente capazes, em particular, quando essas crenças são detidas por figuras relevantes, como são os pais e os professores (Bandura et al., 2001). Desta forma, pais e professores influenciam a eficácia percebida dos alunos através das expectativas que têm relativamente aos mesmos. Este impacto verifica-se também ao nível das aspirações, uma vez que quando pais e professores detêm expectativas aspiracionais elevadas para os alunos, estes tendem a aspirar também a níveis educacionais mais elevados (Bandura et al., 2001; Christofides et al., 2015; Jodl, Michael, Malanchuk, Eccles, & Sameroff, 2001).

Na adolescência, os pares assumem gradualmente um papel especialmente relevante, tornando-se a fonte mais proeminente de suporte social na vida dos jovens (del Valle, 2010). A integração e proximidade com os pares são facilitadores do processo de aprendizagem,

reflectindo um impacto positivo na auto-eficácia académica, interesse e satisfação dos alunos (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Wentzel, 1998).

A adolescência é um período crítico na formação das aspirações para o futuro (Hirschi & Vondracek, 2009) e a transição para o ensino secundário constitui uma fase que se pode tornar particularmente significativa. Neste período, com o aumento da pressão social, da responsabilidade académica e do desejo de alcançar autonomia (Chen & Gregory, 2009), é crucial determinar os fatores que podem ser promotores de crenças de eficácia adaptativas e das aspirações educacionais. Desta forma, este estudo procurou analisar a influência das expetativas de pais e professores, bem como a influência da coesão entre pares na turma na auto-eficácia e aspirações dos alunos. Explorou-se ainda a influência destas variáveis no rendimento dos alunos.

O primeiro capítulo do estudo procura enquadrar os conceitos teóricos com a literatura prévia sobre a auto-eficácia, aspirações, expetativas dos pais e dos professores e coesão entre pares. No segundo capítulo, é apresentada a metodologia usada, que integra as hipóteses, amostra, instrumentos utilizados e procedimentos. No terceiro capítulo consta posteriormente a análise e discussão de resultados, e por fim as conclusões e considerações finais relativas ao estudo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Abordagem Metateórica: Pós-Modernismo e a Teoria da Estrutura de Carreira (STF)

As teorias pós-modernas da carreira desenvolveram-se no sentido de ajustar as teorias da carreira às novas realidades do mundo do trabalho (Campbell & Ungar, 2004). Na era pós-industrial, os indivíduos deixaram de ser entidades estáveis para continuamente precisarem de se renovar a si e à sua carreira, o que levou à formação de uma nova perspectiva sobre os indivíduos na qual o desenvolvimento e transformação são uma constante desde o nascimento até à morte (Campbell & Ungar, 2004). Em contraste com as teorias tradicionais, o pós-modernismo veio dar lugar a uma perspectiva sobre os indivíduos idiossincrática, evolutiva, holística, sensível ao contexto, ativa e proactiva.

O *construcionismo* e o *construtivismo* são duas teorias pós-modernas que diferem ligeiramente entre si na forma como entendem a consciência. O construtivismo tem uma perspectiva dos indivíduos enquanto construtores ativos de significado sobre si, os outros e o mundo que os rodeia, no qual a realidade é o resultado das construções mentais produzidas pelos indivíduos (Campbell & Ungar, 2004; Gysbers, Heppner, & Johnston, 2009). O construtivismo interessa-se sobretudo na forma como a mente dos indivíduos interpreta e constrói a realidade. O construcionismo, por sua vez, coloca ênfase na forma como a realidade é co-construída através das experiências dos indivíduos com os outros e o contexto que os rodeia (Campbell & Ungar, 2004).

A partir da visão do *construtivismo* surgiu a Teoria da Estrutura de Sistemas (McMahon & Patton, 1995), no sentido de proporcionar uma compreensão metateórica do desenvolvimento de carreira. A Teoria da Estrutura de Sistemas (Systems Theory Framework - STF) ilustra a natureza complexa e dinâmica do desenvolvimento de carreira, apresentando uma estrutura de

influências entre três sistemas que se interconectam – o sistema individual, o sistema social e o sistema ambiental/social (McMahon, 2005, 2011). No centro da STF encontra-se o sistema individual, que compreende uma variedade de influências intrapessoais como o género, os interesses, a idade, as capacidades, a personalidade e a orientação sexual. O sistema social refere-se aos sistemas de pessoas com quem os indivíduos interagem, como por exemplo a família, escola e pares. Por sua vez, os sistemas individual e social ocorrem dentro de um sistema mais alargado que é o sistema ambiental/social. Apesar dos subsistemas do sistema ambiental/social poderem parecer menos relacionados com os indivíduos, a localização geográfica ou as circunstâncias socioeconómicas podem ter um efeito direto nas oportunidades de desenvolvimento de carreira dos indivíduos (McMahon, 2005).

Estes três sistemas são permeáveis entre si e susceptíveis a influências que podem ser de conteúdo e processo. As influências de conteúdo agregam variáveis interpessoais como a personalidade e idade, e variáveis contextuais que envolvem as influências da família, influências ambientais/sociais, e influências geográficas. As influências de processo incluem a recursividade, a mudança ao longo do tempo e o acaso. A recursividade é a interacção repetida entre os sistemas, os quais são permeáveis e abertos às influências dos sistemas (esta permeabilidade ocorre também entre subsistemas). A recursividade integra aspetos-chave das influências entre sistemas, como a não-linearidade, a não-causalidade, a mutualidade e a multidireccionalidade. Por sua vez, uma mudança numa parte do sistema irá originar mudanças noutra parte do sistema. Também a natureza e o grau de influência ao longo do tempo se altera – por exemplo, apesar de a família ter uma influência ao longo de toda a vida, a sua influência na adolescência difere bastante da influência que tem no indivíduo em idade adulta (McMahon, 2005). Por sua vez, dada a complexidade das influências na STF o desenvolvimento de carreira de um indivíduo nem sempre é planeado, previsível, ou lógico.

Acontecimentos derivados do acaso como acidentes ou doença podem influenciar profundamente o desenvolvimento da carreira (McMahon, 2005).

Para além da teoria da estrutura de sistemas outras teorias foram formuladas inspiradas na abordagem *construtivista*. Uma dessas teorias é a teoria sociocognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994), que parte de uma visão dos indivíduos enquanto agentes ativos em interação com o ambiente, capazes de antecipar e agir, para integrar processos e mecanismos determinantes no desenvolvimento de carreira dos indivíduos.

2. Modelo Sociocognitivo de Carreira

A teoria sociocognitiva inicialmente formulada por Bandura (1986) foi aplicada a diferentes áreas da psicologia, com impacto na compreensão de diversos aspectos do funcionamento humano (Sheu & Lent, 2015). A teoria estendeu-se ao domínio vocacional através do trabalho desenvolvido por Hackett e Betz (1981) acerca dos processos que levavam as mulheres a internalizarem mensagens sociais que encorajavam escolhas de carreira de acordo com as actividades estabelecidas para o género feminino. Este estudo impulsionou a investigação na carreira com base na teoria sociocognitiva, dando origem a diversos estudos que proporcionaram suporte à formulação da teoria sociocognitiva da carreira, elaborada por Lent, Brown e Hackett (1994).

A teoria sociocognitiva dá ênfase ao exercício da agência pessoal no processo de desenvolvimento de carreira (Lent et al., 1994), considerando que os indivíduos são os principais responsáveis pelos cursos de ação escolhidos, pela sua auto-regulação e mudança (Teixeira, 2008). No entanto, o processo auto-regulatório dos indivíduos dá-se em contexto, sendo por isso necessário considerar a relação e efeitos mútuos entre a pessoa, o ambiente e os comportamentos. Esta relação foi proposta por Bandura (1986) através do seu modelo de “reciprocidade triádica”, assumindo que o comportamento resulta da interação da pessoa

com o ambiente, e que estes por sua vez influenciam o comportamento (Lent et al., 1994). Neste modelo, confluem três mecanismos extremamente importantes: as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultado, e os objetivos (Lent et al., 1994). As crenças de auto-eficácia dizem respeito aos “julgamentos que as pessoas fazem sobre a sua capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários para obter determinados tipos de desempenho” (p. 391) e são consideradas o elemento central da agência humana. (Bandura, 1989). As expectativas de resultado, como o próprio nome indica, são as expectativas que um indivíduo tem relativamente aos resultados a que um determinado comportamento irá levar (Lent et al., 1994). Se como consequência de um comportamento se esperam resultados positivos e desejáveis, então a predisposição para produzir esse comportamento será maior. Eccles et al. (1983) consideram que a expectativa de sucesso numa tarefa e o valor atribuído a esse sucesso predizem directamente o desempenho, a persistência, e a escolha da tarefa. O estabelecimento de objetivos é outro mecanismo de grande importância que ajuda as pessoas a organizar e guiar os seus comportamentos, bem como a persistir face aos obstáculos, aumentando assim a probabilidade de alcançar os resultados desejados. Quando aludimos a conceitos como “planos de carreira”, “decisões”, “escolhas expressas” e “aspirações”, referimo-nos basicamente a mecanismos de formulação de objetivos (Lent et al., 1994).

Lent, Brown e Hackett (1994) basearam-se no funcionamento destes mecanismos (auto-eficácia, expectativas de resultado e objetivos) para propor três modelos distintos, mas interrelacionados, que visam explicar a formação dos interesses, as decisões de carreira e o desempenho. O modelo de formação dos interesses relaciona a auto-eficácia, as expectativas de resultado e os interesses. Ao longo do crescimento os indivíduos são expostos a um vasto leque de potenciais carreiras e atividades, e reforçados diferencialmente no sentido de seguirem determinadas atividades em detrimento de outras. O envolvimento em atividades específicas, a modelagem e o feedback de pessoas relevantes levam a uma circunscrição no

desenvolvimento de padrões pessoais, à formação de percepções de eficácia em tarefas particulares e à formação de expectativas acerca dos resultados obtidos (Lent et al., 1994). Estas percepções de eficácia e as expectativas de resultado são determinantes na formação dos interesses, uma vez que é mais provável que as pessoas desenvolvam interesses em atividades nas quais se vêem como eficazes e em que antecipam resultados desejáveis (Bandura, 1986). À medida que os interesses emergem, os objetivos a que as pessoas almejam começam a tornar-se mais claros, levando à escolha de determinadas tarefas, cujo desempenho nas mesmas, por sua vez, informa acerca da eficácia e dos resultados esperados (Lent et al., 1994).

O modelo de escolha de carreira é no fundo uma extensão do anterior. A auto-eficácia e as expectativas de resultado dão origem aos interesses, que por sua vez promovem objetivos/aspirações de carreira, aumentando dessa forma a probabilidade de tomar opções de escolha. O modelo de desempenho adiciona a relação entre as expectativas e desempenho, considerando que os desempenhos anteriores irão afetar o desempenho futuro. Este efeito ocorre diretamente, através das experiências de mestria, como indirectamente, pelo impacto que tem nas crenças de auto-eficácia e nas expectativas de resultado (Lent et al., 1994).

Mais recentemente foram formulados outros dois modelos, o primeiro com enfoque na satisfação e ajustamento positivo na educação e nos ambientes de trabalho, considerando padrões de funcionamento entre as variáveis sociocognitivas de fundo (i.e., auto-eficácia e objetivos), os traços pessoais/afetivos e as variáveis contextuais que têm vindo a ser relacionadas com a satisfação no trabalho (Lent & Brown, 2006). O segundo modelo coloca ênfase nos processos de gestão da carreira ao longo da vida, analisando os processos envolvidos nos comportamentos de carreira, tais como a forma como os indivíduos gerem as tarefas normativas e lidam com a miríade de desafios envolvidos na preparação para a

carreira, acesso, ajustamento e mudança, face aos campos específicos da educação e da carreira (Lent & Brown, 2013)

2.1.Crenças de Auto-Eficácia

Designam-se por crenças de auto-eficácia percebida, as crenças que o indivíduo tem sobre as suas próprias capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para atingir um dado resultado (Bandura, 1977). A auto-eficácia é considerada a componente chave para a compreensão da agência humana, constituindo-se determinante para um conjunto de processos psicológicos críticos para o ajustamento humano (Bandura, 1989). As crenças de auto-eficácia influenciam os cursos de ação escolhidos, a quantidade de esforço investido, a resiliência perante obstáculos, o nível de compromisso com as tarefas, e o stress sentido face aos desafios (Bandura et al., 2001; Di Giunta et al., 2013; Schunk & Pajares, 2002). As pessoas tendem a investir em tarefas nas quais se sentem competentes, pelo que a própria escolha de atividades é afectada pelas crenças de auto-eficácia. Após o envolvimento numa determinada atividade ou tarefa, também a persistência e a perseverança face aos obstáculos são determinadas pela auto-eficácia. Quando alguém se julga capaz de atingir um objetivo consegue resistir durante mais tempo face à adversidade, enquanto alguém que duvida da sua capacidade tenderá a diminuir mais rapidamente os seus esforços e a desistir (Cervone & Scott, 1995; Peake & Cervone, 1989). Na cognição, a auto-eficácia desempenha um papel importante uma vez que pessoas que se sentem mais confiantes nas suas capacidades têm tendência a desenvolver estratégias de forma mais analítica (Cervone, 1993). A auto-eficácia parece ser ainda relevante na gestão dos estados emocionais, tendo-se observado que pessoas com elevado sentido de auto-eficácia lidam melhor com eventos stressantes e experimentam menos ansiedade (Bandura, Cioffi, Taylor, & Brouillard, 1988).

2.1.1 Auto-eficácia académica

As crenças de auto-eficácia variam nos diversos domínios da vida dos indivíduos, sendo que um elevado senso de eficácia numa determinada área não significa um elevado sentido de eficácia noutras (Hofstetter, Sallis, & Hovell, 1990). No domínio académico, os investigadores têm-se focado nas crenças dos estudantes a três níveis: nas crenças de eficácia pessoal para alcançar com sucesso objetivos académicos específicos, nas crenças de auto-eficácia por áreas curriculares (por exemplo, ciências ou matemática), e nas crenças de eficácia para a auto-regulação do estudo e das atividades de aprendizagem (Bandura et al., 1996, 2001; Pastorelli et al., 2001).

No estudo das crenças de auto-eficácia relativas ao contexto académico, tem-se verificado que estas assumem um papel de grande relevo com implicações significativas nas aspirações, na permanência na escola, na resistência às adversidades, na flexibilidade estratégica para encontrar soluções e no rendimento académico (Bandura et al., 2001; Høigaard, Kovac, Øverby, & Haugen, 2015; Leung, Chen, & Lam, 2010; Schunk, 1988; Teixeira, 2008). A auto-eficácia académica mostra-se inclusive relevante no comportamento prosocial, constatando-se que quando os estudantes duvidam da sua capacidade intelectual são mais propensos a aproximar-se de pares que não aderem aos valores e objetivos escolares (Bandura et al., 1996). No que diz respeito à comparação da auto-eficácia com outros aspectos pessoais, Giunta et al.(2013) realizaram um estudo no qual analisaram os efeitos dos traços de personalidade, da auto-estima e da auto-eficácia académica no rendimento académico no qual a auto-eficácia académica se mostrou o melhor preditor do desempenho académico.

Ter conhecimento é um elemento importante, mas não é necessariamente determinante de um desempenho, pois não significa que se tenha a habilidade para o usar competentemente. É neste último aspecto que a auto-eficácia é determinante, verificando-se diferenças

significativas nos desempenhos de alunos com o mesmo nível de habilidade cognitiva quando os mesmos apresentam níveis diferentes de crença nas suas capacidades (Bandura, 1977). Segundo Bandura (1977), quanto maior a eficácia percebida para atender às exigências educacionais e aos papéis ocupacionais, mais vasta a gama de opções vocacionais seriamente consideradas, maior o interesse por essas opções, maior a preparação a nível educacional para alcançar diferentes carreiras e maior o investimento na persecução de objetivos relacionados com a carreira.

Em estudos com a população portuguesa, verificou-se que alunos com maior percepção de auto-eficácia confiam mais nas suas capacidades para o sucesso académico, nos seus recursos e nos planos para o futuro (Lopes e Teixeira, 2012), obtêm maior rendimento académico (Carmo, 2003; Neves e Faria, 2007; Teixeira, 2005), e possuem aspirações mais elevadas (Carmo & Teixeira, 2003; Veiga, Moura, Sá e Rodrigues, 2006). Observou-se ainda que a auto-eficácia para o sucesso académico influencia positivamente o desenvolvimento de interesses científicos (Carmo, 2003; Teixeira, 2005).

2.2.Fontes de auto-eficácia

As crenças de auto-eficácia são formadas ao longo do desenvolvimento dos indivíduos a partir de um processamento cognitivo de selecção e integração de informação proveniente de diversas fontes (Bandura, 1986, 1977). As principais fontes de auto-eficácia são as experiências de mestria, as experiências vicariantes, a persuasão social, e as reacções fisiológicas e afectivas aos eventos (Bandura, 1977).

A fonte de eficácia mais significativa são as experiências de mestria, isto é, as experiências de sucesso dos indivíduos. Os sucessos proporcionam um aumento nas crenças de eficácia pessoal, enquanto os insucessos perpetuam uma percepção de auto-eficácia menos favorável, em particular quando a noção de eficácia pessoal ainda não se encontra firmemente

estabelecida (Lent & et al., 1994; Schunk, 1988). Contudo, os resultados de um desempenho por si só não alteram a eficácia percebida. Se o desempenho numa determinada tarefa, apesar de fraco, for indicador de que o indivíduo tem o que é necessário para obter sucesso então irá fomentar a ideia de que é possível ir mais além e constituir uma oportunidade para o desenvolvimento das capacidades pessoais e obtenção de sucessos futuros (Bandura et al. 1980). As causas percebidas para os sucessos/insucessos também vão influenciar a eficácia percebida, conforme sejam atribuídos à capacidade, ao esforço, às dificuldades da tarefa ou à sorte (Weiner, 1985). Os sucessos atribuídos ao esforço ou à capacidade, em particular à capacidade, são promotores do aumento da auto-eficácia (Gysbers et al., 2009). Laranjeira (2015) verificou, por exemplo, que o feedback dos professores que incide no esforço e na capacidade dos alunos é uma influência que determina directamente a percepção de competência e indirectamente o desenvolvimento dos interesses das crianças.

As experiências vicariantes são outra fonte de eficácia e dizem respeito à aprendizagem através da observação de modelos. A observação do desempenho de modelos permite a elaboração de um termo de comparação relativamente ao desempenho pessoal funcionando como indicador da eficácia (Bandura, 1997).

Outra fonte de informação acerca da eficácia relaciona-se com a persuasão social. A persuasão social refere-se às crenças dos outros nas nossas capacidades e à sua manifestação dessas crenças, o que poderá fortalecer ou fragilizar a percepção de auto-eficácia (Bandura, 1995, 1997). Estudos anteriores identificaram uma relação entre determinados tipos de persuasão social, como o feedback fornecido pelos professores e a auto-eficácia dos alunos (Laranjeira, 2015).

Também as reacções fisiológicas e afectivas podem servir como fonte de informação acerca da eficácia, por exemplo, quando a sensação de stress acompanha um desempenho, a percepção de eficácia do indivíduo pode ser afetada de forma negativa (Bandura, 1995).

2.3.Aspirações

No mundo actual, torna-se cada vez mais importante aspirar a níveis educacionais e profissionais elevados, conhecendo-se as vantagens da continuação de estudos após o ensino secundário na aquisição de emprego e obtenção de melhores oportunidades e condições de vida (Christofides et al., 2015; Hill & Wang, 2015; Nagengast & Marsh, 2012). O interesse pelas aspirações surgiu particularmente a partir do trabalho desenvolvido por Gottfredson (1981), que procurou analisar de que forma as aspirações se desenvolvem desde a infância. A Teoria da Circunscrição e Compromisso (Gottfredson, 1981) postula que as aspirações se começam a desenvolver pela altura do pré-escolar, e que as mesmas reflectem o autoconceito social e vocacional. As aspirações resultam da avaliação da compatibilidade com o autoconceito e de acessibilidade das alternativas. Os indivíduos procuram profissões que, por um lado, sejam congruentes com a sua auto-imagem e, que, por outro lado, reflectam o seu conhecimento acerca das diferentes profissões. No primeiro estágio, a circunscrição é feita em função do tamanho e poder, começando a haver a noção da existência de um mundo do trabalho dos adultos, no segundo surge uma orientação em função dos papéis sexuais, em que as meninas têm preferências por actividades tradicionalmente femininas (e.g., serviço social e artísticas) e os rapazes por actividades associadas ao género masculino (e.g., técnicas, mecânicas), e no terceiro a circunscrição é realizada em função da valorização social da profissão. No quarto estágio, os adolescentes começam a pensar na compatibilidade das profissões relativamente ao seu autoconceito singular, em que são determinantes factores psicológicos, como capacidades e valores (Gottfredson, 1981).

Vários estudos se têm debruçado sobre as aspirações, em particular com o objetivo de compreender a influência das aspirações no desenvolvimento de carreira. Dos estudos realizados têm-se vindo a verificar efeitos significativos das aspirações no envolvimento escolar, no rendimento académico, e na probabilidade de ingressar no ensino superior (Christofides et al., 2015; Hill & Wang, 2015; Leung et al., 2010; Nagengast & Marsh, 2012). Jovens com aspirações mais elevadas apresentam maiores níveis de envolvimento com a escola, uma vez que os objetivos escolares ganham significado (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Hill & Wang, 2015). O envolvimento escolar e as aspirações parecem ter uma relação de reciprocidade na qual uma reforça a outra. O envolvimento escolar irá proporcionar ao estudante oportunidades para consciencializar o seu potencial, permitindo-lhe progressivamente estabelecer aspirações mais elevadas, e por conseguinte atribuir maior valor à escolaridade (Hill & Wang, 2015). A influência das aspirações no rendimento também tem sido abordada em vários estudos, os quais identificaram que aspirações mais elevadas levam a um melhor rendimento académico (Abu-Hilal, 2000; Cunningham, Corprew, & Becker, 2009; Hill & Wang, 2015; Leung et al., 2010). Um estudo longitudinal realizado por Christofides, Milla e Stengos (2015) que acompanhou estudantes desde os seus 15 anos até aos 23, mostrou que as aspirações para ingressar no ensino superior são pelo menos tão importantes como a capacidade cognitiva na probabilidade de obter resultados académicos elevados, e que bons resultados escolares e aspirações para prosseguir estudos após o ensino secundário são determinantes na probabilidade de ingressar no ensino superior.

O desenvolvimento das aspirações é influenciado por diversos factores, quer pessoais como ambientais. As diferenças de género, a nacionalidade, o nível de instrução familiar e nível socioeconómico, o envolvimento parental, as relações sociais, e a influência de pares, são alguns dos fatores que têm sido estudados à luz do seu impacto nas aspirações (Leung et al., 2010; Lopes, 2011; Lopes & Teixeira, 2012). Mendez e Crawford (2002) verificaram que

nas raparigas as escolhas vocacionais são mais amplas e menos associadas ao estereótipo, enquanto os rapazes fazem escolhas de profissões de maior prestígio social. Estudos portugueses revelam que nas raparigas as aspirações para prosseguir estudos superiores são mais elevadas que nos rapazes (Veiga et al., 2006). Ao nível da nacionalidade, Veiga et al. (2006) encontraram uma maior propensão ao nível das aspirações dos estudantes portugueses para obter uma licenciatura, relativamente a estudantes imigrantes a viver em Portugal. Lopes (2011) identificou resultados semelhantes, verificando que adolescentes com nacionalidade africana tendem a expressar níveis de aspiração mais baixos do que os seus colegas de nacionalidade portuguesa. O impacto do nível socioeconómico nas aspirações tem sido também alvo de vários estudos, obtendo-se resultados consistentes na relação positiva entre aspirações e o nível socioeconómico, com aspirações mais baixas em níveis socioeconómicos baixos e aspirações mais elevadas em estratos mais elevados (Bandura & Barbaranelli, 1996; Hill & Wang, 2015; Leung et al., 2010; Teixeira, 2000). Outros estudos verificaram também uma relação entre o nível de instrução familiar e as aspirações, constatando que quando o nível de instrução familiar é alto os alunos têm mais frequentemente intenção de obter uma licenciatura (Teixeira, 2000; Veiga et al., 2006).

Pais, pares e professores têm um papel decisivo na formação das aspirações e no desenvolvimento de carreira em geral (Bandura & Barbaranelli, 1996; Bandura et al., 2001; Gregory & Huang, 2013; Hill et al., 2004; Hill & Wang, 2015; Leung et al., 2010), seja por fornecerem suporte social à realização dos objectivos escolares (Bandura & Barbaranelli, 1996; Jiang, Huebner, & Siddall, 2013), como através das expectativas que possuem e que direta ou indiretamente transmitem ao aluno (Bandura & Barbaranelli, 1996; Bandura et al., 2001; Gregory & Huang, 2013).

2.4.Expetativas: Impacto na auto-eficácia, aspirações e rendimento académico

A teoria sociocognitiva tem gerado um vasto leque de investigação com fortes contributos para a compreensão dos processos através dos quais as crenças de eficácia afetam o desenvolvimento e funcionamento intelectual. Contudo, o desenvolvimento intelectual não pode ser visto isolado das relações sociais nas quais os indivíduos estão continuamente envolvidos (Bandura et al., 1996). Para uma visão mais abrangente, podem tomar-se em conta as perspectivas ecológicas, as quais postulam que o desenvolvimento é guiado por interações complexas entre o indivíduo e o ambiente ao longo do tempo e através de numerosos sistemas onde os indivíduos vivem (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As abordagens ecológicas são caracterizadas por uma hierarquia de influências, na qual os sistemas ecológicos proximais do indivíduo exercem uma influência privilegiada sobre o seu desenvolvimento (White & Huynh, 2009), em particular a família e a escola (Gregory & Huang, 2013; Mistry, White, Benner, & Huynh, 2009; Vandell, 2000; Wentzel, 2002).

Bandura (1997) constatou que os objetivos esperados por outros expressam uma fonte de persuasão e a crença de que são capazes de atender aos mesmos. Através deste processo persuasivo, as expectativas dos pais podem aumentar a percepção de auto-eficácia académica dos jovens (Bandura et al., 2001), verificando-se, em vários estudos, a mesma tendência para as expectativas dos professores (Gregory & Huang, 2013; Rubie-Davies, 2006; Tyler & Boelter, 2008).

2.4.1. Expetativas dos professores

A investigação ao nível das expetativas focou-se inicialmente na forma como as crenças dos professores acerca do potencial dos alunos influenciavam o seu futuro rendimento. O primeiro estudo que se debruçou sobre a influência das expectativas dos professores no rendimento dos alunos foi realizado por Rosenthal e Jacobson (1968), que

verificaram que expectativas positivas por parte dos professores influenciam positivamente o rendimento dos alunos, enquanto expectativas negativas prejudicam o rendimento. Este efeito foi chamado de “profecia auto-confirmatória”, na qual as expectativas acerca do desempenho futuro, apesar de poderem ser inadequadas, tendem a realizar-se (de Boer, Bosker, & Werf, 2010). Quando os professores têm elevadas expectativas relativamente aos seus alunos tendem a proporcionar tarefas desafiantes e a criar um ambiente estimulante que impulsiona o sucesso académico (Tyler & Boelter, 2008). Por outro lado, quando os professores têm baixas expectativas relativamente aos alunos tendem a transmiti-las directa ou indirectamente, com consequências na percepção de auto-eficácia académica, rendimento e envolvimento escolar dos alunos (Rubie-Davies, 2006; Tyler & Boelter, 2008; Wentzel, 2002). Em estudos sobre a percepção dos alunos relativamente às expectativas e tratamento diferencial dos professores, verificou-se que os alunos conseguem perceber as distinções feitas pelos professores, observando interações mais positivas com alunos de elevado rendimento, uma maior expectativa relativamente aos mesmos, e mais oportunidades e escolha nas experiências de aprendizagem (Kuklinski & Weinstein, 2000; Tyler & Boelter, 2008).

Vários estudos têm vindo a demonstrar que o efeito do viés auto-confirmatório tem particular expressão em grupos específicos, seja em função do nível socioeconómico, etnia, idade, desempenho anterior ou aspeto físico (de Boer et al., 2010; Ritts, Patterson, & Tubbs, 1992; Tyler & Boelter, 2008). Neste sentido, Jussim, Eccles e Madon (1996) observaram que as profecias auto-confirmatórias estavam mais presentes quando os alunos pertenciam a um nível socioeconómico baixo e eram afro-americanos, do que em alunos de nível socioeconómico elevado e caucasianos. Têm sido também encontrados resultados que mostram que os professores tendem a subestimar os membros dos grupos estigmatizados (Jussim, 2005; McKown & Weinstein, 2002).

As percepções acerca das expectativas dos professores influenciam as auto-percepções dos alunos, assim como o rendimento obtido, em particular quando os professores transmitem de forma mais saliente essas expectativas (Rubie-Davies, 2006). Wentzel (2002) estudou o impacto de diferentes dimensões da prática dos professores nas aspirações acadêmicas e sociais dos alunos, bem como no seu interesse, comportamento, e desempenho acadêmico. Entre as dimensões estudadas as expectativas dos professores revelaram-se o melhor preditor das aspirações e interesse dos alunos (Wentzel, 2002).

2.4.2. Expectativas dos pais

Cada vez mais tem vindo a ser reconhecido nos campos da educação e da psicologia que os pais têm um impacto significativo nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos filhos (Fan & Williams, 2010). Apesar da adolescência se caracterizar em parte pelo desejo de autonomia dos jovens, os pais continuam a ser a fonte de informação mais importante para os adolescentes no que concerne aos objetivos educativos e de carreira (Helwig, 2008).

Chen e Gregory (2009) analisaram o impacto do envolvimento parental na transição para o ensino secundário de alunos de 9º ano. Os resultados indicaram que entre as dimensões estudadas do envolvimento parental (participação direta, encorajamento académico e expectativas), as expectativas se mostraram o melhor preditor do rendimento académico. Os investigadores verificaram ainda que as elevadas expectativas dos pais relativamente ao desempenho académico dos filhos leva a que os professores percepcionem maior envolvimento dos alunos com a escola (Chen & Gregory, 2009). Fan e Chen (2001) chegaram a conclusões semelhantes numa meta-análise de vários estudos sobre o envolvimento parental e o rendimento académico dos alunos, concluindo que a associação entre as expectativas

parentais e o rendimento académico dos alunos é a mais forte entre outras dimensões do envolvimento parental.

As expectativas dos pais influenciam a construção das crenças de eficácia das crianças, assim como as suas aspirações académicas (Bandura et al., 1996, 2001). Quando os pais têm elevadas aspirações para os filhos, estes acreditam mais nas suas capacidades e tendem a envolver-se mais em tarefas academicamente desafiantes e a alcançar maiores progressos académicos (Bandura et al., 1996). O efeito positivo das expectativas parentais nas aspirações, envolvimento, motivação e rendimento dos alunos tem sido documentado em vários estudos (Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Jodl et al., 2001; Kirk, Lewis-Moss, Nilsen, & Colvin, 2011; Marjoribanks, 2003; Schoon & Parsons, 2002), assim como a sua primazia relativamente a outras variáveis como o nível socioeconómico ou a etnia (Bandura et al., 2001; Spera, Wentzel, & Matto, 2009; Trusty, Plata, & Salazar, 2003). O nível socioeconómico e etnia influenciam as aspirações dos jovens mas apenas indiretamente, através do seu impacto nas expectativas dos pais (Bandura et al., 2001; Spera et al., 2009; Trusty et al., 2003).

As habilitações académicas dos pais são outro factor com impacto nas expectativas dos mesmos (Englund et al., 2004). Uma linha de investigação que suscitou interesse foi a investigação sobre os processos que levavam jovens provindos de famílias com baixos níveis educacionais a quebrar o ciclo e a serem os primeiros a ingressar no ensino superior (Gofen, 2009). Gofen (2009) constatou que existe nas famílias um “capital familiar”, isto é, um potencial para influenciar o futuro das suas crianças implícita ou explicitamente, fomentando as aspirações educacionais através da valorização da educação e da prioridade dada às tarefas e projectos escolares.

A importância das expectativas parentais reside ainda no facto de aparentemente o seu impacto ter um efeito cumulativo ao longo do tempo, tendo-se verificado num estudo longitudinal que as expectativas dos pais no 8º ano de escolaridade dos filhos foram um bom preditor do rendimento académico obtido posteriormente no ensino secundário (Catsambis, 2001).

2.5.Coesão de turma

Na adolescência, o suporte social conferido pelos pares ganha especial relevância, chegando mesmo a representar a fonte mais significativa de suporte. A partir dos 12-13 anos a percepção do suporte social provido pelos pais começa a entrar em declínio, atingindo a sua fase crítica aos 13-14 anos em que os pares se tornam a principal fonte de suporte social (Del Valle, Bravo, & López, 2010). Os pares comunicam expectativas, providenciam reforço social, e atuam como modelos de aprendizagem (Antonio, 2004).

A investigação sobre os processos de desenvolvimento de carreira tem-se focado principalmente em aspectos individuais, dando pouco destaque às influências da escola e dos pares (Nagengast & Marsh, 2012), apesar de estudos anteriores verificarem que os alunos se sentem mais motivados e experienciam maiores níveis de bem-estar quando o contexto escolar satisfaz apropriadamente as suas necessidades socioemocionais (Bandura et al., 1996; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012; Wang & Eccles, 2012). Bandura et al. (1996) verificaram que alunos que são aceites pelos pares experienciam um ambiente escolar mais favorável e facilitador da aprendizagem, enquanto uma vida social e emocional negativa, de rejeição e desinteresse dos pares, promove problemas emocionais e comportamentais que prejudicam o envolvimento escolar e consequentemente o desempenho académico. Outros estudos relacionaram o efeito do ambiente em sala de aula e a auto-eficácia académica (Dorman, 2001), interesse, satisfação e rendimento académico (Reyes et al., 2012; Wentzel,

1998), observando associações positivas entre turmas com ambientes emocionalmente apoiantes e as variáveis estudadas. Habitualmente são considerados diversos factores na avaliação do ambiente de sala de aula, entre os quais a coesão/relação entre pares (Dorman, 2001). Nawaz e Gilani (2001) constataram ainda que a relação com os pares tem um efeito positivo na percepção de auto-eficácia dos alunos para tomar decisões relativas à carreira.

O conceito de coesão de grupo tem sido estudado particularmente em contextos desportivos, militares e clínicos, surgindo raramente em estudos de âmbito educacional e da carreira (Antonio, 2004).

3. Síntese e Objetivos do Estudo

A percepção de auto-eficácia representa um papel fundamental na vida dos indivíduos influenciando, entre outros, as aspirações e o esforço investido na persecução de objetivos (e.g. Bandura, 1997; Schunk & Pajares, 2007). Diversos factores contribuem para a construção das crenças de auto-eficácia, entre os quais a persuasão social (Bandura, 1977) e nesse âmbito as expectativas de terceiros. Evidências de investigações anteriores demonstram que as expectativas de professores (e.g. Gregory & Huang, 2013) e pais (e.g. Chen & Gregory, 2009; Fan, 2001) têm impacto no desempenho dos alunos. Apesar da centralidade das figuras parentais e dos professores, é necessário ter também em conta o papel dos pares dada a sua crescente importância na adolescência (del Valle, 2010). Na teoria sociocognitiva, o comportamento prossocial relativamente aos pares é considerado um fator promotor da auto-eficácia e protetor do bem-estar e adaptação psicológica dos alunos ao contexto escolar (Bandura et al., 1996). Deste modo, o estudo visa integrar as influências dos pais, professores e pares para uma compreensão mais ecológica e integrada dos fatores com impacto na auto-eficácia, aspirações e rendimento dos jovens.

A presente investigação é realizada no contexto académico dos adolescentes, considerando a influência de pais, dos professores e dos colegas no desenvolvimento das crenças de capacidade académica e das aspirações de carreira. A investigação contribui para a literatura na articulação entre os vários sistemas dos indivíduos e as questões de natureza educacional e de carreira. De acordo com Gregory e Huang (2013) existem pouco estudos que considerem estas variáveis, pelo que a investigação tem como objectivo analisar o impacto das expectativas de pais e professores, bem como da coesão entre pares na turma na auto-eficácia académica, nas aspirações e no rendimento académico dos alunos.

Capítulo II – Metodologia

1. Questão de Investigação

Esta investigação estabelece como questão central a análise do grau em que factores como as expectativas dos pais e dos professores, bem como a coesão de grupo na turma determinam as crenças de auto-eficácia, as aspirações e o rendimento dos alunos. Estes são factores constituem sistemas de dimensões enraizadas na aprendizagem social e são passíveis de intervenção, no âmbito das intervenções da Psicologia da Educação e da Orientação.

Os fundamentos teóricos previamente apresentados legitimaram a questão colocada, relativamente a qual se pretende apresentar resultados que permitam respostas e linhas de ação conclusivas.

2. Hipóteses do estudo

Atendendo aos propósitos do estudo e à revisão de literatura, formularam-se as seguintes hipóteses:

- H1: Elevadas expectativas dos pais determinam crenças de capacidade académica elevadas;
- H2: Elevadas expectativas dos pais determinam as aspirações dos alunos para ingressar no ensino superior;
- H3. Elevadas expectativas dos professores determinam crenças de capacidade académica elevadas;
- H4: Elevadas expectativas dos professores determinam as aspirações dos alunos para ingressar no ensino superior;
- H5: Há convergência entre as expectativas parentais e dos professores;

- H6: Elevada coesão de grupo entre pares na turma determina positivamente a auto-eficácia académica dos alunos;
- H8: As expectativas dos pais e dos professores determinam o rendimento académico;
- H9: O rendimento académico é uma fonte forte da auto-eficácia académica;
- H10: O rendimento académico determina as aspirações;
- H11: Auto-eficácia determina as aspirações;
- H12: Habilitações académicas dos pais mais elevadas relacionam-se positivamente com as expectativas parentais;
- H13: Habilitações académicas dos pais mais elevadas relacionam-se positivamente com a auto-eficácia académica e as aspirações dos alunos;
- H14: As raparigas têm aspirações mais elevadas do que os rapazes;
- H15: Os rapazes possuem crenças académicas mais fortes do que as raparigas.

3. Amostra

No estudo participaram 103 alunos do 9º ano de escolaridade e respectivos encarregados de educação (N=103). Participaram também 5 professores de Língua Portuguesa que avaliaram 99 alunos e 3 professores de Ciências Naturais que avaliaram 99 alunos.

Os participantes tinham idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos (média de 14,94), dos quais cerca de 58,3% eram do sexo feminino. A maioria dos alunos pertencia ao ensino regular (90,3%) e apenas um pequeno grupo frequentava currículos de ensino alternativos, nomeadamente turmas de Percurso Curricular Alternativo (4,9%) e Curso Vocacional (4,9%).

Esperava-se que os alunos de 17 anos de idade (n=4), pelo facto de serem mais velhos e terem presumivelmente um histórico de retenções, pertencessem aos currículos alternativos,

contudo verificou-se que apenas 2 pertenciam ao Percurso Curricular Alternativo, pertencendo os outros 2 ao ensino regular.

Dos encarregados de educação 80% eram mães, 19% pais e 1% avós. Nesta amostra, a maioria dos pais e mães têm habilitações académicas inferiores ao ensino secundário - 41,7% e 36,9%, respectivamente – e apenas 13,6% das mães e 14,6% dos pais possuem uma formação ao nível do ensino superior.

Dos professores que leccionam Língua Portuguesa, 40% leccionavam a turma pela primeira vez e 56,3% já tinham leccionado a turma anteriormente. Relativamente aos professores de Ciências Naturais, 51,5% estavam a leccionar a turma pela primeira vez e 42,7% já o tinham feito em anos anteriores.

4. Instrumentos

4.1. Questionário de dados pessoais e aspirações

Foi elaborado um questionário onde foram pedidos alguns dados pessoais e demográficos aos alunos, tais como a turma, nº de aluno, género, data de nascimento e parentesco do encarregado de educação.

Foram também solicitadas as notas obtidas no 1º e 2º período. Para se estimar a média escolar no ano lectivo decorrente, foram consultadas as pautas do 3º período.

No sentido de identificar as aspirações educacionais dos alunos foi-lhes questionado qual o nível de escolaridade que pretendem atingir, entre as opções 9º ano, 12º ano (curso geral), Curso Profissional ou Ensino Superior. Esta questão tinha já sido usada por como medida das aspirações dos alunos (Gregory & Huang, 2013; Hill & Wang, 2015).

4.2. Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (EMAP)

A Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida criada por Bandura (1990), no âmbito da teoria sociocognitiva, tem como objectivo avaliar em que medida os alunos se percebem como social e academicamente eficazes, ao nível de diferentes dimensões. A partir da escala original derivaram duas versões adaptadas para a língua e cultura portuguesa, uma para estudantes do ensino básico e secundário (Carmo, 2003, Teixeira & Carmo, 2004) e outra para estudantes do ensino superior (Teixeira, 2008b, 2008c).

A escala tem um total de 59 itens, distribuídos por 9 dimensões: Auto-eficácia para a Obtenção de Recursos Sociais, Auto-eficácia para o Sucesso Académico, Auto-eficácia para a Aprendizagem Auto-regulada, Auto-eficácia para os Tempos Livres e Atividades Extracurriculares, Eficácia Auto-regulatória, Auto-eficácia para ir de Encontro às Expectativas dos Outros, Auto-eficácia Social, Eficácia Auto-assertiva, Auto-eficácia para Obter Apoio Parental e Comunitário. As respostas aos itens são dadas numa escala likert de 1 a 5, em que 1 = “Nada Fácil” e 5 = “Muito Fácil”.

Nos estudos portugueses de validação da escala, com diferentes amostras, verificou-se que a distribuição dos itens mostra variabilidade entre as cinco alternativas de resposta, representando um indicador positivo da sensibilidade da medida (Teixeira, 2009b). A análise factorial dos resultados dos itens (componentes principais com rotação ortogonal) tem-se mostrado estável, com uma estrutura em 10 fatores correspondentes às escalas (Teixeira, 2009b). Em termos da precisão, os estudos têm obtido também bons indicadores, com alfas de cronbach entre 0,60 e 0,85 (Carmo, 2003; Teixeira e Carmo, 2004; Teixeira, 2008b).

Os estudos realizados, com a população portuguesa, evidenciam uma estrutura dos resultados das escalas em dois factores, em que um corresponde aos conteúdos académicos e o outro aos conteúdos sociais (Carmo, 2003; Teixeira, 2007, 2012). A dimensão académica das crenças de capacidade inclui as escalas Auto-eficácia para a Obtenção de Recursos

Sociais, Auto-eficácia para o Sucesso Académico, Eficácia para a Aprendizagem Auto-regulada, Eficácia Auto-regulatória, Auto-eficácia para ir de Encontro às Expectativas dos Outros, e a Auto-eficácia para Obter Apoio Parental e Comunitário (Carmo, 2003; Teixeira, 2007, 2012). De salientar que as escalas de natureza social demonstram relações baixas com as variáveis académicas (e.g., classificações e passagem-retenção) (Teixeira, 2007, 2012).

Tendo em conta os dados provenientes dos estudos com a população portuguesa, será utilizada neste estudo a versão construída para estudantes do ensino básico e secundário (Carmo, 2003, Teixeira & Carmo, 2004), utilizando-se apenas as escalas que estão mais associadas ao contexto académico:

- Auto-eficácia para a Obtenção de Recursos Sociais;
- Auto-eficácia para o Sucesso Académico;
- Eficácia para a Aprendizagem Auto-regulada;
- Eficácia Auto-regulatória;
- Auto-eficácia para ir de Encontro às Expectativas dos Outros;
- Auto-eficácia para Obter Apoio Parental e Comunitário.

4.3.Escala de Coesão de Turma

O questionário utilizado para avaliar o nível de coesão na turma percebido pelos alunos baseou-se numa escala criada por Staw (1975) em contexto organizacional, e mais tarde adaptada por Lee & Jiing-Lih (2004) ao contexto educacional. Uma vez que o estudo anterior (Lee & Jiing-Lih, 2004) se destinava a conhecer a coesão dos alunos em projectos de grupo, foi necessário adaptar a escala, substituindo expressões como “Em que grau os membros do teu projeto (...)” para “Em que grau os colegas da tua turma (...)”. A resposta é dada numa escala de sete pontos entre “Nada” e “Extremamente Bem” a questões como por exemplo “Em que grau... 1. Os colegas da turma se dão uns com os outros?”.

Na aplicação da escala foi possível denotar algumas dificuldades relacionadas com o 2º item da escala de Coesão “Eu estabeleço objetivos que me ajudarão a ir para a faculdade”, uma vez que alguns alunos tinham aspirações que não passavam por prosseguir para o ensino superior, e que não é questionado se o aluno estabelece objetivos para outro tipo de aspiração, o que deverá ser tomado em conta em utilizações futuras da escala.

4.4. Questionário de Objetivos de Carreira

Traduziu-se para a língua portuguesa a escala “Career and College Aspirations” de Anderson-Butcher e Amorose (2012), a qual tem por objectivo medir a confiança dos estudantes para estabelecerem objetivos relacionados com as aspirações académicas e de carreira. A escala é composta por 4 itens – e.g., “Eu estabeleço objetivos que me ajudarão a ter o emprego que quero” - aos quais os alunos responderam entre 1 e 5 o seu grau de concordância com afirmações como “Sinto confiança de que vou atingir os meus objectivos de carreira”, em que 1=“Discordo Totalmente” e 5 = “Concordo Totalmente”.

4.5. Questionário de Expectativas: Versão para pais

Para avaliar as expectativas dos pais relativamente à escolaridade que o aluno vai atingir e ao seu potencial escolar foram usadas duas questões, anteriormente utilizadas com o mesmo propósito por Gregory e Huang (2013). Pediu-se ao encarregado de educação que respondesse às questões 1) “Na sua opinião, qual a escolaridade que o seu educando irá completar?”, escolhendo uma das opções entre “9º ano”, “12º ano (curso geral)”, “Curso Profissional”, e “Ensino Superior”, e 2) “Na sua opinião, qual o nível de rendimento escolar que o seu educando tem possibilidades de obter?”, escolhendo uma das opções entre “ Baixo (com mais do que 2 negativas)”, “Médio-Baixo (até 2 negativas)”, “Médio (sem negativas)”, e “Alto”.

Pediu-se também aos encarregados de educação que identificassem o grau de parentesco com o aluno, turma, nº do aluno, e data de nascimento do aluno, de modo a que fosse possível emparelhar os seus dados com os dos alunos (Anexo II).

4.6. Questionário de Expectativas: Versão para professores

Aos professores de Língua e Portuguesa e Ciências Naturais pediu-se que respondessem às questões 1) Na sua opinião, qual o nível de escolaridade que o aluno irá completar – 9º ano, 12º ano (curso geral), Curso Profissional, ou Ensino Superior? e 2) Na sua opinião, qual o nível de rendimento escolar que o aluno tem possibilidades de obter – Baixo (com mais do que 2 negativas), Médio-Baixo (até 2 negativas), Médio (sem negativas), ou Alto?, utilizadas anteriormente também por Gregory e Huang (2013) como medida das expectativas dos professores.

Pediu-se ainda aos professores que indicassem a turma relativamente à qual iam preencher o questionário de expectativas, a disciplina curricular leccionada à turma, bem como se era ou não a primeira vez a leccionar à turma (Anexo V).

5. Procedimentos

A recolha de dados para o estudo teve lugar no Agrupamento de Escolas de Mem Martins, o qual se situa no distrito de Lisboa, concelho de Sintra. Para que fosse possível proceder à recolha de dados, os instrumentos foram numa primeira fase submetidos a aprovação pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa através da elaboração de um RAPI (Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação). Após aprovação do RAPI, os instrumentos foram submetidos e aprovados através da plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (inquérito nº0476100001), procedendo-se posteriormente à apresentação do projeto e pedido de autorização junto da

direção do Agrupamento de Escolas de Mem Martins (Anexo I), a qual foi autorizou a aplicação dos instrumentos.

Antes de se proceder à recolha de dados, foi fornecido aos encarregados de educação o consentimento informado por escrito (Anexo III) sobre a sua participação, bem como acerca da participação do seu educando, e pedida autorização escrita para a participação de ambos no estudo. Aos professores foi também solicitada autorização escrita após o consentimento informado (Anexo VI). No caso dos alunos o consentimento informado foi facultado oralmente e por escrito no cabeçalho dos questionários.

A aplicação de questionários aos alunos decorreu em contexto de sala de aula, em horário lectivo, e teve uma duração de cerca de 15 minutos. Sempre que a aplicação aos alunos decorreu numa aula de Língua Portuguesa (LP) ou Ciências Naturais (CN), a aplicação aos professores decorreu em simultâneo. Nos casos em que não foi possível fazer coincidir a aplicação aos alunos com a dos professores, foi fornecido aos professores das disciplinas de LP e CN um envelope com o consentimento e questionário e pedido que o mesmo fosse entregue selado no PBX na escola, para ser posteriormente recolhido. O pedido de consentimento e aplicação aos encarregados de educação teve lugar nas reuniões de pais na escola, sendo que, nos casos em que os encarregados não compareceram os documentos foram enviados através dos alunos e pedido que fossem devolvidos selados no dia da aplicação dos questionários aos alunos, com uma nota inicial com instruções para o preenchimento do questionário (Anexo IV).

Na análise dos dados foi produzido um código com base na escola do aluno, turma, nº de aluno e data de nascimento de modo a cruzar os dados dos alunos, pais e professores, salvaguardando o anonimato dos participantes.

O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao software estatístico SPSS – Versão

Capítulo III - Análise e Discussão de Resultados

1. Aspirações Expressas pelos Alunos

1.1. Distribuição dos resultados

Nesta amostra, a maioria dos alunos pretende seguir um curso superior (55,8%), seguindo-se a opção por um curso profissional (33,7%), sendo que apenas 7,7% e 1,9% dos alunos escolheram respectivamente as opções “12º curso geral” e “9º ano”.

1.2. Associação entre as aspirações dos alunos e as expectativas dos pais

Os resultados foram analisados em tabela de contingência, na qual se cruzaram os dados das aspirações dos alunos e as expectativas dos pais quanto às aspirações para os filhos. A relação é significativa ($\chi^2 (1) = 35,46$; $p < 0,01$) com uma correlação de Spearman de 0,59. Nos dados, quando os pais esperam que os filhos obtenham um nível de qualificação superior, as aspirações dos filhos vão no mesmo sentido. No cruzamento das aspirações dos alunos para ingressar no ensino superior e as expectativas dos pais para que os filhos ingressem no ensino superior, as frequências observadas ($n = 47$) são superiores às frequências esperadas ($n = 32,1$). O inverso ocorre quando os pais esperam que os filhos alcancem um nível de qualificação abaixo do ensino superior, verificando-se uma frequência esperada ($n = 25,9$) superior à frequência obtida ($n = 11$) no que diz respeito às aspirações dos filhos para ingressar no ensino superior.

Na análise da associação entre as aspirações e as expectativas que os pais têm acerca do rendimento dos alunos encontrou-se um resultado significativo ($\chi^2 (2) = 29,16$; $p < 0,001$), com uma correlação de 0,53. A tabela de contingência mostra que quando os alunos aspiram a ingressar no ensino superior os pais tendem a possuir expectativas mais elevadas quanto ao rendimento académico dos alunos, verificando-se a este nível que a frequência obtida ($n = 32$) é superior à frequência esperada ($n = 20,3$).

1.3.Associação entre as aspirações dos alunos e as expetativas dos professores

A associação entre as expetativas dos professores de Língua Portuguesa (LP) e Ciências Naturais (CN) quanto às aspirações dos alunos e as aspirações dos alunos é significativamente positiva ($\chi^2(2) = 21,4$; $p < 0,001$ e $\chi^2(2) = 35,21$; $p < 0,001$, respetivamente). A correlação entre as expetativas do professor de português e as aspirações dos alunos é de 0,17 e a correlação entre as expetativas do professor de ciências e as aspirações dos alunos é de 0,39. Quando os professores têm expetativas aspiracionais elevadas para os alunos (ensino superior), os alunos tendem a aspirar a níveis de ensino superior, observando-se frequências obtidas superiores às esperadas.

A associação entre as expetativas dos professores de LP e CN quanto ao rendimento académico dos alunos e as aspirações dos alunos é estatisticamente significativa e elevada ($\chi^2(2) = 21,82$; $p < 0,0001$ e $\chi^2(2) = 22,02$; $p < 0,0001$, respetivamente), com correlações de 0,40 e 0,46, respetivamente. Quando os professores têm expetativas de rendimento elevado relativamente aos alunos estes tendem a aspirar a níveis de ensino superior.

1.4.Diferenças entre grupos

1.4.1. Variável género

A análise em tabela de contingência revela uma tendência para as raparigas possuírem aspirações mais elevadas ($\chi^2(1) = 4,41$; $p < 0,05$) do que os rapazes. A frequência obtida das raparigas que pretendem ingressar no ensino superior ($n = 39$) é superior à frequência esperada ($n = 33,8$), se a distribuição dos resultados fosse aleatória. Nos rapazes acontece o oposto, observando-se uma frequência obtida ($n = 19$) inferior à frequência esperada ($n = 24,2$) relativamente à aspiração de obter qualificação superior.

1.4.2. Variável escolaridade dos pais

A escolaridade dos pais não apresenta, nesta amostra, uma associação estatisticamente significativa com os resultados das aspirações.

2. Questionário de Objetivos de Carreira

2.1.1. Precisão

O coeficiente alfa de Cronbach é de 0,71, o que é considerado um índice de precisão aceitável segundo Maroco e Garcia-Marques (2006).

2.1.2. Distribuição dos resultados

A distribuição de resultados relativos aos objetivos de carreira apresenta-se na Tabela 1 e demonstra variabilidade, quer na amplitude quer no desvio-padrão.

Tabela 1 – Distribuição dos Resultados do Questionário de Objetivos de Carreira

	Mínimo	Máximo	D-P
Aspirações	2	5	0,61

2.1.3. Diferenças entre grupos

2.1.3.1. Variável género

Na análise estatística com teste *t* de student para amostras independentes, verificou-se que os resultados dos rapazes e das raparigas não registaram diferenças estatisticamente significativas, quanto aos objectivos e planos de carreira.

2.1.3.2. Variável escolaridade dos pais

A escolaridade dos pais não apresenta, nesta amostra, uma associação estatisticamente significativa com os resultados do questionário de objetivos de carreira.

3. Escala de Coesão

3.1. Precisão

O coeficiente alfa de Cronbach situa-se em 0,85, demonstrando boa consistência interna da medida (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

3.2. Distribuição dos resultados

A distribuição dos resultados obtidos na escala de coesão encontra-se na Tabela 2, mostrando boa variabilidade dos resultados.

Tabela 2 - Distribuição dos Resultados da Coesão de Turma

Mínimo	Máximo	Média	D-P
7	35	25,74	6,31

3.3. Diferenças entre grupos

3.3.1. Variável género

Os resultados médios das percepções relativas à coesão diferem significativamente ($t(101) = 2,84$; $p < 0,01$) entre rapazes e raparigas. Os rapazes tendem a considerar a sua turma mais unida ($M = 27,77$; $D-P = 5,51$) do que as raparigas ($M = 24,30$; $D-P = 6,49$).

3.3.2. Variável escolaridade dos pais

Os resultados obtidos não mostraram variabilidade estatisticamente significativa em função da escolaridade dos pais.

4. Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (EMAP)

4.1. Precisão

Os coeficientes de precisão obtidos para as subescalas da EMAP encontram-se na Tabela 3. Os coeficientes alfa são razoáveis nas escalas de Auto-Eficácia para o Sucesso Académico, Auto-Eficácia Auto-Regulatória e Auto-Eficácia para Ir de Encontro às Expectativas e revelam consistência elevada na escala de Aprendizagem Auto-Regulada (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela 3 – Precisão Subescalas EMAP

Subescalas EMAP	Alfa de Cronbach
Obtenção de Recursos Sociais	0,77
Sucesso Académico	0,81
Aprendizagem Auto-Regulada	0,91
Auto-Regulatória	0,88
Ir de Encontro às Expectativas dos Outros	0,81
Obter Apoio Parental e Comunitário	0,71

Estes dados são semelhantes aos resultados previamente obtidos em estudos com amostras da população portuguesa (Carmo, 2003; Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira & Carmo, 2004; Teixeira, 2008b).

4.2. Distribuição dos resultados

Na tabela 4 encontram-se os dados relativos à amplitude, médias e desvio padrão obtidos com a EMAP. Observa-se variabilidade dos resultados, tanto pela amplitude como pelo desvio-padrão.

Tabela 4 – Distribuição dos resultados da EMAP

Subescalas EMAP	Mínimo	Máximo	Média	D-P
Obtenção de Recursos Sociais	9	20	15,23	2,96
Sucesso Académico	19	45	31	5,39
Aprendizagem Auto-Regulada	20	55	37,42	8,44
Auto-Regulatória	11	45	39,33	5,55
Ir de Encontro às Expectativas dos Outros	4	20	13,62	3,33
Obter Apoio Parental e Comunitário	6	20	14,41	3,28

4.3.Diferenças entre grupos

4.3.1. Variável género

Na Tabela 5 observam-se diferenças significativas favoráveis aos rapazes nas escalas de Auto-eficácia para o Sucesso Académico ($p < 0.1$) e Eficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros ($p < 0.1$). Estes resultados são convergentes com os obtidos anteriormente na população portuguesa (Teixeira, 2009).

Tabela 5 – Diferenças entre rapazes e raparigas na EMAP

Subescalas EMAP	Médias Sexo Masculino	Média Sexo Feminino	<i>t</i>	<i>p</i>
Obtenção de Recursos Sociais	15.72	14.88		
Sucesso Académico	32.33	30.07	2.14	0.03*
Aprendizagem Auto-Regulada	37.35	37.47		
Auto-Regulatória	39,00	39.57		
Ir de Encontro Expectativas dos Outros	14.58	12.93	2.54	0,01*
Obter Apoio Parental e Comunitário	14.61	14.27		
Auto-eficácia escala geral	85,40	82,53		

Nota: * $p < 0,05$

4.3.2. Variável escolaridade dos pais

A análise de variância (Anova) mostra que o efeito da escolaridade paterna não é estatisticamente significativa. Contudo, no que respeita à escolaridade materna, o efeito é significativo na variância entre os grupos nas escalas Auto-eficácia para obtenção de recursos sociais ($F(3,72) = 5,20; p < 0.01$), Auto-Eficácia para o sucesso académico ($F(3,17) = 3,17; p < 0.05$), Aprendizagem auto-regulada ($F(3,72) = 3,58; p < 0.5$), Eficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros ($F(3,72) = 3,38; p < 0.5$) e Auto-Eficácia Total ($F(3,72) = 4,76; p < 0.01$). Na análise da comparação múltipla das médias (Scheffé) observou-se que nas escalas Auto-eficácia para obtenção de recursos sociais, aprendizagem auto-regulada e eficácia total, as médias são significativamente mais elevadas ($p < 0.05$) nos alunos com mães com formação do ensino secundário comparativamente aos alunos com mães com o 2º ciclo.

5. Expectativas dos Pais e Professores

5.1. Expectativas parentais

5.1.1. Distribuição dos resultados

Para que seja possível ter uma visão mais clara da distribuição dos resultados obtidos para as expectativas parentais, apresenta-se a tabela 6 com as frequências de resposta às questões “Na sua opinião, qual a escolaridade que o seu educando irá completar?” e “Na sua opinião, qual o nível de rendimento escolar que o seu educando tem possibilidades de obter?”.

Tabela 6 – Distribuição das Expectativas Parentais

Aspirações			Rendimento		
Nível de Ensino	N	%	Nível de Rendimento	N	%
< Ensino Superior	46	44,7	Baixo/Médio-Baixo	30	29,1
			Médio	37	35,9
Ensino Superior	57	55,3	Alto	36	35,0

Verifica-se que a maioria dos pais espera que os filhos venham a obter uma qualificação académica de nível superior. No que diz respeito às expetativas acerca do potencial académico dos filhos, a maioria dos pais considera os filhos capazes de obter um nível de rendimento médio (sem negativas).

5.1.2. Diferenças entre grupos

5.1.2.1. Variável género

Não se verificaram diferenças significativas nas expetativas dos pais quanto à escolaridade esperada para os filhos nem quando ao potencial académico em função do género dos filhos.

5.1.2.2. Variável escolaridade dos pais

A escolaridade dos pais não tem associação significativa com as expetativas parentais em termos de aspiração dos filhos.

No que diz respeito às expetativas quanto ao rendimento académico dos filhos, a associação com a escolaridade materna é significativa e positiva ($\chi^2(6) = 14,55$; $p < 0,05$), não se verificando o mesmo para a escolaridade paterna.

5.2. Expetativas dos professores

5.2.1. Distribuição dos resultados

A distribuição de resultados para as expetativas dos professores é apresentada nas tabelas 7 e 8. A primeira expressa a distribuição dos resultados relativos às expetativas manifestadas pelos professores de Língua Portuguesa (LP) e a segunda tabela as expetativas do professor de Ciências Naturais (CN).

Tabela 7 – Distribuição dos Resultados das Expetativas do professor de LP

Aspirações			Rendimento		
Escolaridade	N	%	Rendimento	N	%
≤ 12º ano	32	31,1	Baixo/Médio-Baixo	33	32,0
Curso Profissional	44	42,7	Médio	42	40,8
Ensino Superior	22	21,4	Alto	23	22,3

A distribuição de resultados para as expetativas dos professores de LP mostra uma predominância na expetativa de que os alunos obtenham habilitações de nível profissional. As expetativas sobre o rendimento académico são maioritariamente para um nível médio.

Tabela 8 – Distribuição dos Resultados das Expetativas do professor de CN

Aspirações			Rendimento		
Nível de Escolaridade	N	%	Nível de Rendimento	N	%
≤ 12º ano	27	26,2	Baixo/Médio-Baixo	30	29,1
Curso Profissional	36	35,0	Médio	42	40,8
Ensino Superior	35	34,0	Alto	24	23,3

As expetativas dos professores de CN convergem com as expetativas dos professores de LP, com maior frequência para as expetativas de realização de curso profissional e de rendimento médio.

Através da análise das tabelas de distribuição de resultados das expetativas dos professores de LP e de CN é possível observar que em comparação com os pais, os professores tendem a possuir menos expetativas de que os alunos ingressem no ensino superior.

5.2.2. Diferenças entre grupos

5.2.2.1. Variável gênero

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas das expectativas dos professores em função do gênero dos alunos.

5.3. Associação entre as expectativas dos professores e o rendimento acadêmico dos alunos

Verificou-se que as expectativas dos professores têm uma associação significativa com o rendimento escolar dos alunos, como se pode observar na tabela 9.

Tabela 9 – Associação entre expectativas dos professores e rendimento dos alunos

	χ^2	df	<i>p</i>	Rs
Expectativa aspiracional professor de LP	47,73	6	<0,0001	0,12
Expectativa de rendimento professor de LP	89,30	6	<0,0001	0,79
Expectativa aspiracional professor de CN	60,94	6	<0,0001	0,60
Expectativa de rendimento professor de CN	78,73	6	<0,0001	0,77

5.4. Associação entre as expectativas dos pais e dos professores

As expectativas dos pais e dos professores apresentaram associações estatisticamente significativas, apresentadas na Tabela 10.

Tabela 10. Associação entre expectativas de pais e professores

	χ^2	df	<i>p</i>
Expetativa aspiracional professor LP	23,11	2,2	<0,0001
Expetativa aspiracional pais			
Expetativa de rendimento professor LP	45,19	2,2	<0,0001
Expetativa de rendimento pais			
Expetativa aspiracional professor CN	16,26	2,2	<0,0001
Expetativa aspiracional pais			
Expetativa de rendimento professor LP	52,05	2,2	<0,0001
Expetativa de rendimento pais			

6. Análise de Correlações: Escalas da EMAP, Coesão e Objetivos de Carreira

A Tabela 10 apresenta os coeficientes de correlação entre os resultados das escalas de Auto-eficácia, e entre estas e os das escalas de Coesão e Aspiração.

Tabela 10 – Correlações entre as escalas EMAP, de Coesão, e de Objetivos de Carreira

Subescalas da Auto-eficácia	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Auto-eficácia para a Obtenção de Recursos Sociais									
2.Auto-eficácia S. Académico	,64**								
3.Aprendizagem Auto-Regulada	,62**	,68**							
4.Eficácia Auto-Regulatória	,39**	,42**	,44**						
5.Eficácia Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros	,55**	,54**	,66**	,33**					
6.Obter A. P. e Comunitário	,58**	,38**	,60**	,30**	,47**				
7.Auto-Eficácia Total	,78**	,87**	,93**	,48**	,69**	,60**			
8.Coesão	,44**	,33**	,32**	,30**	,34**	,24*	,39**		
9.Objetivos de Carreira	,45**	,38**	,61**	,28**	,57**	,68**	,58**	,21*	

Nota: 1. Auto-eficácia para a Obtenção de Recursos Sociais, 2. Auto-eficácia para o Sucesso Académico, 3. Auto-eficácia para a Aprendizagem Auto-regulada, 4. Eficácia Auto-regulatória, 5. Auto-eficácia para ir ao Encontro das Expetativas dos Outros, 6. Auto-eficácia para Obter o Apoio Parental e Comunitário, 7. Auto-eficácia total, 8. Coesão, 9. Objetivos de Carreira. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Observa-se que as Escalas de Auto-eficácia têm associações relativamente elevadas, que se situam entre 0,30 (Eficácia Auto-regulatória e Auto-eficácia para Obter Apoio Parental

e Comunitário) e 0,93 (Auto-eficácia para a Aprendizagem Auto-Regulada e Auto-eficácia Total). De salientar, que as escalas de auto-eficácia mostram coeficientes moderados com a escala de Coesão (entre 0,24 e 0,44) e com a escala de Objetivos de Carreira (entre 0,28 e 0,68). As escalas de Coesão e Objetivos de Carreira apresentam um coeficiente relativamente baixo, que se situa em 0,21. Tal como esperado, os dados indicam que as escalas de auto-eficácia tendem a sugerir uma dimensão de auto-eficácia académica, e que se relacionam com o sentimento de coesão de grupo, bem como o sentimento de planear e estabelecer objectivos eficazmente.

7. Análise de regressão: Influência das expetativas, aspirações e objetivos de carreira, coesão e rendimento na percepção de auto-eficácia académica

A significância dos diferentes preditores da auto-eficácia académica foi avaliada com um modelo de regressão linear. O modelo de regressão da auto-eficácia em função das expectativas dos pais e professores, aspirações expressas e objetivos de carreira, coesão e rendimento é estatisticamente significativo ($F(7) = 11,07$; $p < 0,001$) e explicativo de 48% da variância total. São preditores significativos da auto-eficácia académica o rendimento académico ($\beta = 0,37$; $t(80) = 2,33$; $p < 0,05$) as aspirações em termos dos objetivos de carreira estabelecidos ($\beta = 0,21$; $t(80) = 2,22$; $p < 0,05$) e a coesão ($\beta = 0,37$; $t(80) = 4,27$; $p < 0,001$).

8. Análise de regressão: Influência das expetativas, coesão, auto-eficácia, objetivos de carreira e rendimento académico nas aspirações expressas

O modelo é significativo ($F(10,8) = 8,55$; $p < 0,001$) e explicativo de 46% da variância total. No entanto, apenas as expectativas aspiracionais dos pais ($\beta = 0,42$; $t(80) = 4,4$; $p < 0,001$) e o rendimento académico ($\beta = 0,32$; $t(80) = 2,4$; $p < 0,0001$) se mostraram preditores significativos das aspirações.

9. Análise de regressão: Influência das expetativas, aspirações expressas e objetivos de carreira, coesão, e auto-eficácia no rendimento académico

O modelo de regressão do rendimento académico em função das expetativas, aspirações, coesão e auto-eficácia revelou-se estatisticamente significativo ($F(10,81) = 27,51; p < 0,001$) e explicativo de 74% da variância.

A expetativa do professor de LP quanto ao rendimento académico dos alunos mostrou-se um preditor significativo do rendimento académico ($\beta = 0,44; t(81) = 4,57; p < 0,0001$), assim como as expetativas dos pais relativamente ao rendimento dos filhos ($\beta = 0,20; t(81) = 2,35; p < 0,05$) e a auto-eficácia académica para o sucesso académico ($\beta = 0,16; t(81) = 2,3; p < 0,05$).

Conclusões

De acordo com uma perspectiva ecológica do desenvolvimento da carreira, o objetivo central deste estudo foi o de analisar o efeito das expectativas dos pais e dos professores, assim como a coesão entre pares, nas crenças de auto-eficácia académica, nas aspirações de carreira e no rendimento académico dos estudantes. Pais, professores e pares são os três sistemas que mais diretamente influenciam os jovens em idade escolar, em particular na adolescência, quando os pares começam a ganhar um espaço de maior relevância (Del Valle et al., 2010; McMahon, 2005). De salientar que a auto-eficácia é o mecanismo de agência pessoal que maior impacto tem na vida dos indivíduos, uma vez que as percepções pessoais de eficácia determinam a motivação e a cognição pessoal, que por sua vez, têm efeito nas escolhas. Uma vez que os indivíduos tendem a interessar-se e a escolher tarefas nas quais se sentem competentes, as crenças de auto-eficácia acabam por influenciar também a formação das aspirações (Bandura et al., 2001). As aspirações representam objetivos futuros desejáveis, e aspirações altas tendem a determinar maior envolvimento académico, melhor rendimento, e a aumentar a probabilidade de ingressar no ensino superior (Christofides et al., 2015; Leung et al., 2010).

A maioria das escalas usadas foram adaptadas para este estudo. Apenas a Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida já tinha sido estudada em amostras portuguesas da população escolar. Nesta amostra, os indicadores de precisão são favoráveis à utilização das diferentes medidas.

Nos resultados, as expectativas dos pais relativamente ao nível educacional e ao potencial académico dos filhos mostraram-se significativamente associadas às aspirações dos alunos. Contudo, no modelo de regressão linear apenas as expectativas relativas ao nível educacional se mostraram preditoras das aspirações dos alunos, confirmando-se a hipótese de que elevadas expectativas dos pais sobre a continuação de estudos dos filhos determinam as aspirações dos alunos para seguir um curso superior (H2). Nesta amostra, por outro lado, não

se identificou uma influência significativa das expetativas dos pais na auto-eficácia académica dos alunos, pelo que a hipótese 1 não foi confirmada.

As expetativas dos professores relativas à continuação de estudos dos alunos e ao seu potencial académico mostraram-se significativamente associadas com as aspirações dos alunos. Contudo, o modelo de regressão linear mostra que estas duas variáveis não têm um efeito estatisticamente significativo na auto-eficácia nem nas aspirações. Desta forma, rejeitam-se as hipóteses 3 e 4 que pressuponham que elevadas expetativas dos professores determinam crenças de auto-eficácia e aspirações elevadas, respetivamente.

Verificou-se que ainda que as expetativas de pais e professores convergem no mesmo sentido, pelo que a hipótese 5 é confirmada.

Os resultados obtidos relativamente à coesão entre pares na turma revelam que a coesão é um preditor das crenças de auto-eficácia académica, confirmando-se a hipótese 6 - elevada coesão de grupo entre pares na turma determina positivamente a auto-eficácia.

A hipótese de que as expetativas dos pais e dos professores estão associadas ao rendimento académico foi apenas parcialmente confirmada. Apenas as expetativas quanto ao rendimento académico quer pelos pais quer pelo professor de Língua Portuguesa são bons preditores do rendimento académico. Ainda considerando os factores com influência no rendimento académico, observa-se que a auto-eficácia académica determina positivamente o rendimento académico. Por sua vez, o rendimento académico também se mostrou preditivo da auto-eficácia académica, o que reforça a existência de uma relação multidireccional entre estas duas variáveis anteriormente postulada por outros investigadores (Leung et al., 2010) e que confirma a hipótese de que o rendimento académico é uma fonte de auto-eficácia académica (H9).

As hipóteses 10 e 11 são rejeitadas, uma vez que no estudo não se verificou um efeito significativo do rendimento académico nem da auto-eficácia académica nas aspirações dos alunos.

Ao nível das diferenças em função de variáveis sociodemográficas tais como o género e a escolaridade dos pais, os resultados indicam que a) as raparigas têm aspirações mais elevadas que os rapazes, b) os rapazes possuem percepções de auto-eficácia para o sucesso académico e para ir de encontro às expetativas dos outros mais elevadas, c) os rapazes percebem maior coesão nas suas turmas, d) a escolaridade materna está associada a expetativas mais elevadas de rendimento académico. Desta forma, aceita-se parcialmente a H12 uma vez que apenas a escolaridade da mãe tem uma associação positiva, e apenas com as expetativas relativas ao rendimento académico. Rejeita-se a H13, uma vez que os dados não corroboram a associação entre as habilitações académicas dos pais e os resultados da auto-eficácia académica e das aspirações dos alunos. Aceitam-se a H14 e H15 relativas às diferenças entre géneros nas aspirações e auto-eficácia: os rapazes tendem a possuir maior confiança nas suas capacidades face ao sucesso académico e para ir ao encontro das expetativas dos outros.

Os resultados suportam a conclusão de que os estudantes podem ser motivados pelas expetativas de pais e professores para realizar todo o seu potencial académico, dado o efeito que as expetativas têm no rendimento escolar. Por outro lado, as crenças de auto-eficácia parecem ser sensíveis à coesão de pares na turma, eventualmente pelo facto dos estudantes se sentirem mais envolvidos, motivados e aceites quando estabelecem relações positivas com os colegas na turma (Reyes et al., 2012).

Neste último ponto, o estudo é particularmente inovador, introduzindo a importância da coesão na turma entre colegas no desenvolvimento de um sentimento de eficácia mais seguro e adaptativo. Salienta-se que o estudo integrou a influência dos sistemas da família, da

escola/professores e dos pares no estudo da auto-eficácia, das aspirações e do rendimento dos alunos. A maioria dos estudos analisa estas influências contextuais de forma isolada, considerando apenas ou os pais ou os professores ou os pares.

Estes resultados sugerem a necessidade de consciencializar as escolas e os pais para o papel das expectativas construídas acerca dos educandos. As intervenções devem atuar **com e nos** diferentes sistemas. As instituições educativas, professores e família devem cooperar na promoção do desenvolvimento de crenças de eficácia e aspirações mais elevadas dos alunos, tendo estes aspetos um impacto positivo no bem-estar e no sucesso dos alunos. Estes resultados apontam ainda para o papel das relações positivas entre os alunos e sugerem que as práticas educativas fomentem o sentido de comunidade nas turmas. A coesão entre os membros da turma tem potencial para melhorar a auto-eficácia dos alunos e o seu rendimento académico.

As limitações deste estudo prendem-se sobretudo com o tamanho da amostra, que é relativamente pequena e com a sua relativa homogeneidade. Os dados foram observados apenas num agrupamento de escolas, que por sua vez, conduz a limitações do ponto de vista geográfico, socioeconómico e cultural.

Futuramente seria interessante introduzir as dimensões da auto-eficácia social e a forma como esta interage com as expectativas e a coesão com os pares, que são dimensões sociais. Seria também relevante investigar com maior profundidade os processos que estão na base da relação entre a auto-eficácia académica e a coesão entre pares.

Estudos futuros deverão ainda incluir questões relacionadas com o nível socioeconómico, etnia e deficiência, uma vez que alguns estudos são indicadores de que as

populações em risco podem beneficiar particularmente de intervenções que fomentem a percepção de eficácia, as aspirações e o rendimento académico (Gregory & Huang, 2013; L. Jussim, Eccles, & Madon, 1996; Marjoribanks, 2003). As intervenções na auto-eficácia e nas aspirações podem representar um elemento determinante no percurso de vida dos alunos, uma vez que é em grande parte através destes construtos que os jovens se vão definir a si próprios e àquilo que desejam para o seu futuro.

Referências

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A Structural Model of Attitudes towards School Subjects, Academic Aspiration and Achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(1), 75-84.
- Anderson-Butcher, D., & Amorose, A.J. (2012). Community and Youth Collaborative Initiative School Community Surveys: Career and College Aspirations Scale in Middle School and High School. Columbus, OH: College of Social Work, The Ohio State University.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1990). Multidimensional scales of perceived academic efficacy. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). *Tests of the generality of self-efficacy theory*. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66.
- Bandura, A., & Barbaranelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi:10.1111/1467-8624.ep9704150192
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi:10.1111/1467-8624.ep9704150192
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(3), 479-488. doi:10.1037/0022-3514.55.3.479
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development (5th ed.)*. (pp. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Campbell, C., & Ungar, M. (2004). Constructing a Life That Works: Part 1, Blending Postmodern Family Therapy and Career Counseling. *Career Development Quarterly*, 53(1), 16-27.
- Carmo, A. M. (2003). Modelo sócio-cognitivo de escolhas da carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: o papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213— 226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Cervone, D. (1993). The role of self-referent cognitions in goal setting, motivation, and performance. In M. Rabinowitz (Ed.), *Cognitive science foundations of instruction*. (pp. 57-95). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cervone, D., & Scott, W. D. (1995). Self-efficacy theory of behavioral change: Foundations, conceptual issues, and therapeutic implications. In W. T. O'Donohue & L. Krasner (Eds.), *Theories of behavior therapy: Exploring behavior change*. (pp. 349-383). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Chen, W.-B., & Gregory, A. (2009). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2015). Grades, Aspirations, and Postsecondary Education Outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), 48-82.
- Cunningham, M., Corprew, C. S., III, & Becker, J. E. (2009). Associations of Future Expectations, Negative Friends, and Academic Achievement in High-Achieving African American Adolescents. *Urban Education*, 44(3), 280-296.
- De Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179. doi:10.1037/a0017289
- Del Valle, J. F., Bravo, A., & López, M. (2010). Parents and peers as providers of support in adolescents' social network: a developmental perspective. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 16-27. doi:10.1002/jcop.20348
- Di Giunta, L. I. d. U. I., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution

- of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning & Individual Differences*, 27, 102-108. doi:10.1016/j.lindif.2013.07.006
- Dorman, J. P. J. D. m. a. e. a. (2001). Associations Between Classroom Environment and Academic Efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243-257.
- Dotterer, A. d. p. e., & Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 40(12), 1649-1660. doi:10.1007/s10964-011-9647-5
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730. doi:10.1037/0022-0663.96.4.723
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi:10.1080/01443410903353302
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gofen, A. (2009). Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545
- Gregory, A., & Huang, F. (2013). It takes a village: The effects of 10th grade college-going expectations of students, parents, and teachers four years later. *American Journal of Community Psychology*, 52(1-2), 41-55.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2009). *Career counseling: Contexts, processes, and techniques (3rd ed.)*. Alexandria, VA, US: American Counseling Association.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2007). *The Role of School Improvement in Economic Development*.
- Helwig, A. A. (2008). From Childhood to Adulthood: A 15-Year Longitudinal Career Development Study. *Career Development Quarterly*, 57(1), 38-50.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior,

- Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hill, N. E., & Wang, M.-T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235. doi:10.1037/a0038367
- Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009). Adaptation of Career Goals to Self and Opportunities in Early Adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 120-128.
- Hofstetter, C. R., Sallis, J. F., & Hovell, M. F. (1990). Some health dimensions of self-efficacy: Analysis of theoretical specificity. *Social Science & Medicine*, 31(9), 1051-1056. doi:10.1016/0277-9536(90)90118-C
- Høigaard, R., Kovac, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic Self-Efficacy Mediates the Effects of School Psychological Climate on Academic Achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74.
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073-1086. doi:10.1007/s11205-012-0190-x
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2001). Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations. *Child Development*, 72(4), 1247-1265.
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 28. (pp. 281-388). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Jussim, L. K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality & Social Psychology Review* (Lawrence Erlbaum Associates), 9(2), 131-155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kirk, C. M., Lewis-Moss, R. K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99.
- Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2000). Classroom and Grade Level Differences in the Stability of Teacher Expectations and Perceived Differential Teacher Treatment. *Learning Environments Research*, 3(1), 1-34.

- Lee, C., & Jiing-Lih, F. (2004). Joint Effects of Group Efficacy and Gender Diversity on Group Cohesion and Performance. *Applied Psychology: An International Review*, 53(1), 136-154. doi:10.1111/j.1464-0597.2004.00164.x
- Lent, R. W., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pantheoretical prospects. In M. L. Savikas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*. (pp. 77-101). Palo Alto, CA, US: CPP Books.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 373-421). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating Person and Situation Perspectives on Work Satisfaction: A Social-Cognitive View. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. doi:10.1037/a0033446
- Leung, C. H. Y., Chen, S. X., & Lam, B. C. P. (2010). Where there's a will, there's a way: The mediating effect of academic aspiration between beliefs and academic outcomes. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 11(1), 53-72.
- Lopes, A. R. & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14
- Marjoribanks, K. (2003). Family Background, Individual and Environmental Influences, Aspirations and Young Adults' Educational Attainment: A follow-up study. *Educational Studies*, 29(2-3), 233-242. doi:10.1080/03055690303283
- Maroco, J., & Garcia Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas. *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2002). Modeling the Role of Child Ethnicity and Gender in Children's Differential Response to Teacher Expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(1), 159-184.

- McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a systems theory of career development. *Australian Journal of Career Development*, 4, 15-2.
- McMahon, M. (2005). Career Counseling: Applying the Systems Theory Framework of Career Development. *Journal of Employment Counseling*, 42(1), 29.
- McMahon, M. (2011). The Systems Theory Framework of Career Development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 170-172.
- Mendez, L. & Crawford, K. (2002). Gender-role stereotyping: a comparison of gifted early adolescent boys and girls. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13 (3), 96-108.
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D., & Huynh, V. W. (2009). A Longitudinal Study of the Simultaneous Influence of Mothers' and Teachers' Educational Expectations on Low-Income Youth's Academic Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 826-838.
- Nagengast, B., & Marsh, H. W. (2012). Big Fish in Little Ponds Aspire More: Mediation and Cross-Cultural Generalizability of School-Average Ability Effects on Self-Concept and Career Aspirations in Science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033-1053.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, 4(25), 635-652.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97. doi:10.1027//1015-5759.17.2.87
- Peake, P. K., & Cervone, D. (1989). Sequence anchoring and self-efficacy: Primacy effects in the consideration of possibilities. *Social Cognition*, 7(1), 31-50. doi:10.1521/soco.1989.7.1.31
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. doi:10.1037/a0027268
- Ritts, V., Patterson, M. L., & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research*, 62(4), 413-426. doi:10.2307/1170486
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537-552. doi:10.1002/pits.20169

- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262-288.
- Schunk, D. H. (1988). *Perceived Self-Efficacy and Related Social Cognitive Processes as Predictors of Student Academic Performance*.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. (pp. 15-31). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Sheu, H.-B., & Lent, R. W. (2015). A social cognitive perspective on career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Volume 1: Foundations*. (pp. 115-128). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H. C. (2009). Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1140-1152.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9-16.
- Teixeira, M.O. (2008b). A Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25 (1), 141-157.
- Teixeira, M. O. (2009b). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, 51, 47-55.
- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004). Estudos com a versão Portuguesa da Escala Multidimensional da Auto-Eficácia Percebida de Bandura (MSPSE). In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos V. X* (198-203). Braga: Psiquilíbrios.
- Teixeira, M.O. & Carmo, A.M. (2005, Abril). A relação entre as crenças de auto-eficácia e o sucesso escolar. Conferência Desenvolvimento Vocacional – Avaliação e Desenvolvimento de Competências Pessoais e Profissionais. Universidade do Minho: Braga.
- Trusty, J., Plata, M., & Salazar, C. F. (2003). Modeling Mexican Americans' Educational Expectations: Longitudinal Effects of Variables Across Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 18(2), 131-153. doi:10.1177/0743558402250345

- Tyler, K. M., & Boelter, C. M. (2008). Linking Black Middle School Students' Perceptions of Teachers' Expectations to Academic Engagement and Efficacy. *Negro Educational Review*, 59(1-2), 27-44.
- Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental Psychology*, 36(6), 699-710. doi:10.1037/0012-1649.36.6.699
- Veiga, F. H., Moura, H., Sá, L. & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmos como alunos. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287.

ANEXOS